

Blömeke, Sigrid

Lehrerbildung in Deutschland

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 1, S. 5-8



Quellenangabe/ Reference:

Blömeke, Sigrid: Lehrerbildung in Deutschland - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 1, S. 5-8 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31651 - DOI: 10.25656/01:3165

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31651>

<https://doi.org/10.25656/01:3165>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

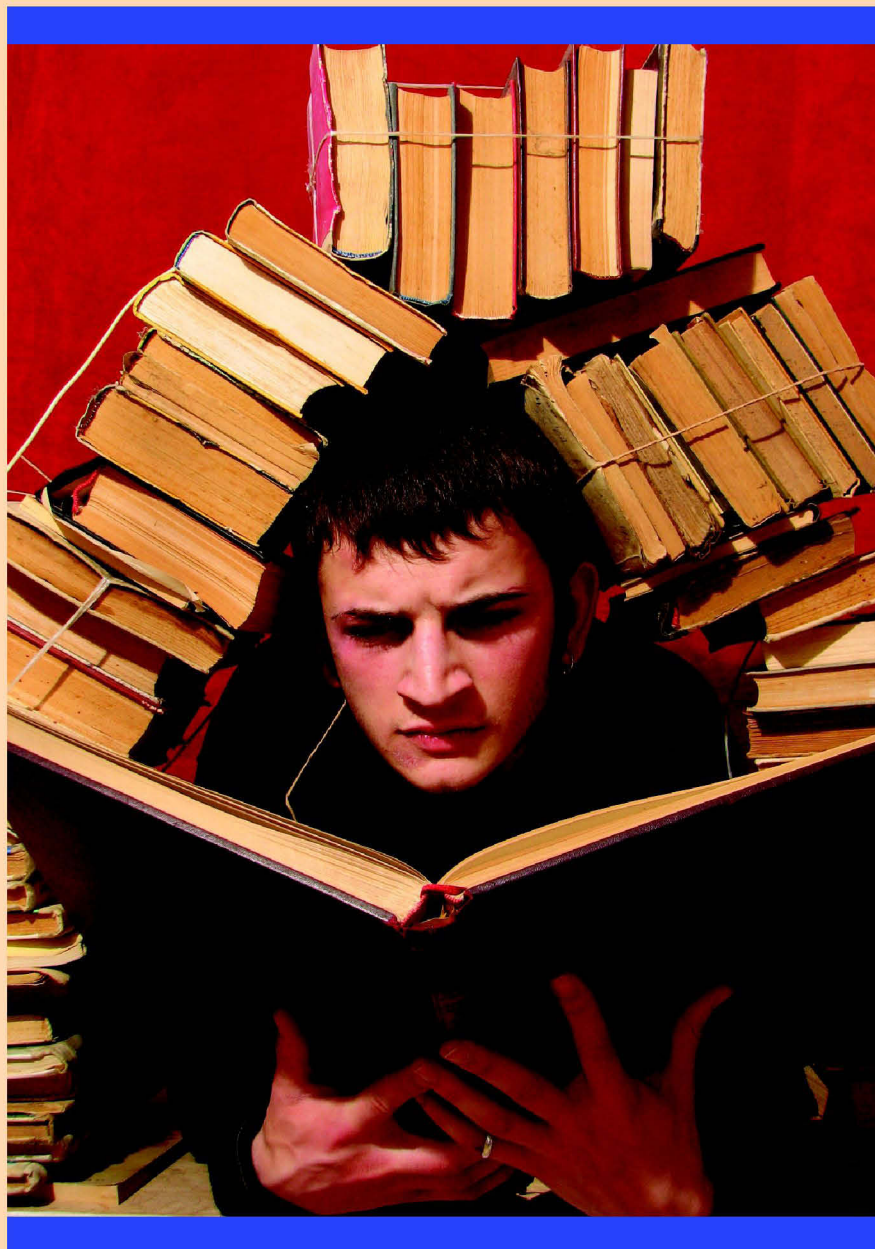

Leibniz-Gemeinschaft

PÄD Forum

Themen:

1 / 2009

- Von Beruf: LEHRER
- Praxisreports:
Ahmed
Schule – Betrieb –
Museum
- JÜL-Lehrerin
- Jahresinhaltsver-
zeichnis 2008



Vision

So lange die Lehrer
ihre Aufgabe
nur im Vollzug
staatlicher Verordnungen sehen
bleibt die Schule
was sie ist:
Eine Vollzugsanstalt!

Erst wenn die Lehrer
Pädagogen werden,
bekommen die Schüler
eine Chance!

Den Weg dorthin
können nur
die Lehrer selbst gehen.
Nicht als Erfüllungshilfen
weltferner Bildungsplaner
und allkompetenter Politiker,
sondern als Pädagogen,
für die Zivilcourage
kein Dienstvergehen ist.

Klaus Vogel
Seminarleiter und
„pädagogischer Wanderprediger“

Inhaltsverzeichnis

Das Thema: Von Beruf: LEHRER

Moderation: Hans Döbert

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Hans Döbert / Christian-Magnus Ernst / Susan Seeber</i>	3
Geleitwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz	
<i>Von Annegret Kramp-Karrenbauer</i>	4
Lehrerbildung in Deutschland	
<i>Von Sigrid Blömeke</i>	5
Lehrerarbeit und -beteiligung an Ganztagschulen	
<i>Von Katrin Bergmann / Ludwig Stecher</i>	9
Aggression und Gewalt an Schulen	
<i>Von Herbert Scheithauser</i>	13
Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung	
<i>Von Rolf Hanisch / Mathias Lichtenheld</i>	17
Professionalisierung der Lehrkräfte aus Sicht der GEW	
<i>Von Ulrich Thöne</i>	21
Professionalisierung der Lehrkräfte aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes	
<i>Von Heinz-Peter Meidinger</i>	27
BLBS mit Leidenschaft für Qualität	
<i>Von Berthold Gehlert</i>	29

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

Über den richtigen Umgang des Staates mit seinen Lehrern	
<i>Von Volker Ladenthin</i>	32

Praxisreports	35
----------------------	----

Magazin:

Zur Ansicht	2
MOMENT MAL	31
Service-Nachrichten	40
Service-Termine	41
Service-Bücher	42
Zuguterletzt	46
Impressum	47

Titelfoto: © Dmitri Mkitenko – fotolia.de

Dieses Heft enthält das **Jahresinhaltsverzeichnis 2008**

Besuchen Sie uns auch im Internet unter www.paedagogik.de

Sigrid Blömeke · Berlin

Lehrerbildung in Deutschland

In dem Beitrag wird die Grundstruktur der Lehrerbildung in Deutschland skizziert, und zwar in organisatorischer Hinsicht sowie im Hinblick auf ihre Inhalte und Ziele. Ein Schwerpunkt liegt auf der Diskussion der Umstellung der Lehrerbildung auf Bachelor- und Masterabschlüsse. Abschließend werden Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung präsentiert.

Die organisatorische Vielfalt in der deutschen Lehrerbildung war wohl noch nie größer als zur Zeit. Das in den elf Bundesländern der alten Bundesrepublik seit etwa drei Jahrzehnten gewohnte Nebeneinander unterschiedlicher grundständiger Ausbildungsgänge, die je nach Bundesland entweder schulstufen- oder schulformbezogen zu einem Ersten Staatsexamen führten, gefolgt von einem in der Regel zweijährigen Referendariat, das mit dem Zweiten Staatsexamen endete, wurde mit der Vereinigung um weitere schulstufen- bzw. schulformbezogene Ausbildungsvarianten in den fünf östlichen Bundesländern ergänzt. Mit Beginn des Bologna-Prozesses sind seit 1999 konsekutive Studiengänge hinzugekommen, die mit universitären Bachelor- und Masterabschlüssen enden – im Norden Deutschlands existieren diese Ausbildungsvarianten häufiger als im Süden. Gleichzeitig haben einige Bundesländer das Referendariat auf 1,5 Jahre verkürzt, wobei diese Verkürzung zum Teil nur für die Grund-, Haupt- und Realschullehrerbildung gilt. Einzelne Bundesländer haben zudem eine gänzlich neue Ausbildungsphase in Form einer Berufseingangsphase eingeführt. Mit den Quedlinburger Beschlüssen ist es den 16 Bundesländern nur noch ansatzweise gelungen, einen Konsens zu Minimalanforderungen an die Lehrerbildung in Deutschland zu formulieren (KMK, 2005).

Parallel zu dieser organisatorischen Unübersichtlichkeit ist ein Trend zur Vereinheitlichung in Inhalts- und Qualifikationsfragen zu erkennen. Während es der KMK nicht gelingt, einheitliche Strukturvorgaben für die Lehrerbildung zu formulieren, hat sie 2004 Standards verabschiedet. Diese zeichnen ein relativ präzises Profil davon, was Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland wissen und können sollten.

1. Zur Organisation der Lehrerbildung in Deutschland

Als Gemeinsamkeit der Ausbildungsstruktur in den 16 Bundesländern kann festgehalten werden, dass die Ausbildung in zwei aufeinander folgenden Phasen an unterschiedlichen Institutionen stattfindet: Einer ersten wissenschaftlichen Ausbildungsphase an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen folgt eine zweite praktische Ausbildungsphase an Studienseminaren bzw. Seminarschulen. Die Lehrerbildung umfasst vier Komponenten: eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine erziehungswissenschaftliche und eine schulpraktische Ausbildung.

Die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen – Universitäten bzw. Pädagogische Hochschulen mit weit reichender Freiheit von Forschung und Lehre sowie staatliche Studienseminare bzw. Seminarschulen – sind verschieden organisiert und folgen unterschiedlichen Leitvorstellungen. Innerhalb der beiden Ausbildungsphasen findet die Ausbildung erneut in Verantwortung unterschiedlicher Einrichtungen statt: An den Universitäten finden die fachliche und die berufsbezogene Ausbildung in unterschiedlichen Fakultäten statt, für eine zukünftige Englisch- und Geschichtslehrerin zum Beispiel an einer Philologischen, einer Philosophischen und an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Die zweite Phase beinhaltet eine Ausbildung an Haupt- und Fachseminaren sowie assoziierten Schulen. Aufgrund dieser Verteilung über unterschiedliche Ausbildungsinstitutionen, denen eine organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Ausbildungsanteile Schwierigkeiten bereitet, wird die deutsche Lehrerbildung häufig auch als „fragmentiert“ charakterisiert (Blömeke, 2002; Terhart, 2004). Darüber hinaus lässt sich für die erste Ausbildungsphase eine Form der Fragmentierung durch Individualisierung feststellen. Die Zusammenfassung von Studierenden in Jahrgängen und Klassen, wie sie international in vielen anderen Ländern stattfindet, war in Deutschland bisher unbekannt.

Der Zugang zur Lehrerbildung ist weitgehend offen. In Bundesländern mit einem grundständigen Ausbildungs-

system erfolgt die Bewerbung um einen Studienplatz nach Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife. Weitere Voraussetzungen (Numerus clausus, fachliche Spezialisierungen in Form von Leistungskursen, Praxiserfahrung o. ä.) sind in der Regel nicht gefordert. Für Zulassungsbeschränkungen, wie sie beispielsweise in der Medizin lange Zeit die Regel waren, fehlte und fehlt die Nachfrage. Im Gegenteil kann bundesweit gesehen mit Ausnahme einer kurzen Phase Ende der 1980er Jahre festgestellt werden, dass immer irgendwo ein regionaler oder fachspezifischer Lehrermangel herrschte, sodass – eine gewisse Mobilität vorausgesetzt – auch Personen mit einem schwächeren Abitur eine Lehramtsausbildung aufnehmen können. Gegebenenfalls durchgeführte lokale Zulassungsbeschränkungen an stark nachgefragten Standorten, vor allem in Großstädten, bedeuteten und bedeuten lediglich einen Wettbewerb zwischen den Ausbildungsinstitutionen um die besten Studierenden, ohne dass auf nationaler Ebene die Gesamtqualität gehoben wird.

In Bundesländern, die bereits auf das Bachelor- und Master-System umgestellt haben, erfolgt die Bewerbung um einen Studienplatz in einem lehramtspezifischen Master-Studiengang im Anschluss an das Bachelor-Studium. Dieses ist weitgehend polyvalent ausgerichtet, d. h. nicht unmittelbar auf den Lehrerberuf bezogen. Bei der Bewerbung um einen lehramtspezifischen „Master of Education“, der als Erstes Staatsexamen anerkannt werden soll, müssen allerdings gewisse Bedingungen erfüllt sein, um aufgenommen werden zu können (Bellenberg & Thierack, 2003): das Studium von zwei Fächern, die mit Unterrichtsfächern der angestrebten Schulstufe bzw. Schulform korrespondieren, sowie das Studium eines geringen Anteils an berufsbezogenen Lehrveranstaltungen und das Absolvieren eines ersten Praktikums. Während die beiden letzten Bedingungen vielfach vor oder während des Masterstudiums nachgeholt werden können, erfordert die erste Bedingung eine sorgfältige Planung der Fächerwahl im Bachelor-Studium, wenn man sich die Option für eine Lehramtsausbildung offen halten will.

2. Zu Inhalts- und Qualifikationsanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Die Kultusministerkonferenz hat Mitte Dezember 2004 Standards für die so genannten Bildungswissenschaften verabschiedet (KMK, 2004). Diese beziehen sich auf die erziehungswissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung. Die 16 Bundesländer haben sich verpflichtet, die Standards als Orientierungsrahmen für die Gestaltung der Lehrerbildung zugrunde zu legen. Diese Aufgaben sind nicht als gleichgewichtig zu betrachten, sondern Abfolge und Formulierung der Standards lassen einen Schwerpunkt erkennen: „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. [...] Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.“ (KMK 2005)

Dabei zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Schulstufen:

Der Grundschule wird in den Rahmenvereinbarungen ein klarer Erziehungsauftrag erteilt (KMK, 1997a). Die Grundschullehrerbildung bereitet entsprechend auf eine Tätigkeit als Klassenlehrer bzw. -lehrerin vor, was mit Unterricht in mehreren Fächern einhergeht. Die erste Phase der Ausbildung soll mindestens sieben Semester dauern und 120 Semesterwochenstunden umfassen. Die zweite Ausbildungsphase dauert zwischen 1,5 und zwei Jahren. Die Ausbildung erfolgt in mehreren Fächern, darunter in den meisten Bundesländern Deutsch und/oder Mathematik, und in Grundschulpädagogik. Der Umfang der fachlichen Ausbildung variiert stark. Während einzelne Bundesländer auf das Studium eines Vollfachs setzen, um die Einsetzbarkeit der Lehrerinnen und Lehrer über die Grundschule hinaus zu ermöglichen, setzen andere Länder auf eine möglichst gleichmäßige Ausbildung in drei Fächern bzw. Lernbereichen.

Die Sekundarstufen-Lehrerbildung bereitet auf eine Tätigkeit als Fachlehrer bzw. Fachlehrerin vor. In 14 Bundesländern gilt diese ab Klasse 5, in Berlin und Brandenburg ab Klasse 7. Die Ausbildung erfolgt in allen Bundesländern in zwei Unterrichtsfächern. Die Sekundarstufen-I-Lehrerbildung ist jener Teil, in dem die Vielfalt an Ausbil-

dungsmöglichkeiten am größten ist (KMK, 1997b, c): sieben bis neun Semester Regelstudienzeit, d. h. 120 bis 160 Semesterwochenstunden, Studium mindestens eines Unterrichtsfaches im Umfang von mindestens 35 Semesterwochenstunden bzw. Studium von maximal zwei Unterrichtsfächern im Umfang von ca. zwei Dritteln des gesamten Studienvolumens, gefolgt von einem 18- bis 24-monatigen Vorbereitungsdienst. Die nach diesen Vorgaben ausgebildeten Lehrkräfte haben in einem Unterrichtsfach also zwischen 35 und 60 Semesterwochenstunden belegt sowie einen 18 bis 24 Monate langen Vorbereitungsdienst absolviert.



© ioannis kounadeas – Fotolia.com

Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit einer Lehrbefähigung, die die Oberstufe einschließt, müssen ein mindestens neunsemestriges Hochschulstudium absolvieren, das 160 Semesterwochenstunden umfasst (KMK, 1997d). Bestandteile des Studiums sind zwei Unterrichtsfächer in etwa gleich starkem Umfang, die zusammen mindestens 120 Semesterwochenstunden umfassen, daneben Erziehungswissenschaften und mindestens ein Praktikum. Die hiernach ausgebildeten Lehrkräfte haben ihr Unterrichtsfach also mindestens im Umfang von 60 Semesterwochenstunden belegt, in vielen Bundesländern beträgt der Umfang der Ausbildung in einem Unterrichtsfach sogar 80 Semesterwochenstunden. Dem Studium folgt ein zweijähriger Vorbereitungsdienst, der den Zugang zum höheren Beamtenamt öffnet. Wie in Zukunft die Einordnung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern in Bundesländern erfolgen wird, die die

Dauer des Vorbereitungsdienstes auch für diese Lehrergruppe gekürzt haben, ist noch nicht geklärt.

3. Zur Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen ist zum einen die Hoffnung verbunden, die Arbeitsmarktchancen der Lehramtsstudierenden zu verbessern, indem sie ein relativ kurzes erstes, polyvalent ausgerichtetes und berufsbefähigendes Bachelor-Studium absolvieren. Inwieweit diese Hoffnung trägt, kann derzeit noch nicht ausgemacht werden, da nicht hinreichend Absolventinnen und Absolventen vorhanden sind, um beurteilen zu können, wie sie vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden. Der Bekanntheitsgrad des Bachelor-Abschlusses hat sich in den letzten Jahren aber deutlich verbessert.

Zum anderen sollen mit den Bachelor- und Masterstudiengängen ein Beitrag zur internationalen Mobilität durch Erhöhung der Vergleichbarkeit der Studienleistungen in Form von „Modulen“ geleistet und die Studienzeiten durch eine Entzerrung der bisher sehr langwierigen Abschlussprüfungen verringert werden, indem die einzelnen Module unmittelbar abgeprüft werden (Blömeke, 2001). Bei der Strukturierung der Elemente eines Studiengangs in Form überschaubarer, thematisch in sich abgeschlossener Module, die innerhalb einer bestimmten Zeit abgeschlossen werden müssen, handelt es sich um eine studienorganisatorische Maßnahme, die für die fragmentierte Lehrerbildung Vorteile mit sich bringt. Ziele und Inhalte des Studiums müssen überdacht und abgestimmt werden, was offensichtlich eine „heilsame“ Lösung von wissenschaftlichen Spezialfragen mit sich gebracht hat, die für angehende Lehrkräfte mit einem besseren Überblickswissen einhergehen sollte. Angesichts des knappen Zeitrahmens sieht das Bachelor-Studium eine hohe Obligatorik an Studieninhalten vor, womit für folgende Ausbildungsphasen eine stärkere Verlässlichkeit gegeben ist. Die Auflösung der bisherigen Blockprüfung am Ende des Studiums zugunsten studienbegleitender Prüfungen sollte schließlich stärker kontinuierliches Lernen mit sich bringen.

Konzeptionell bedeutet die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ein Zurückdrängen des staatlichen Einflusses auf die Lehrerbildung. Der Lehrerberuf war in Deutschland zwei Jahrhunderte lang stark an

den Staat gebunden, was sich formal in der Ablegung zweier Staatsexamina als Zugangsvoraussetzung und in der überwiegenden Wahrnehmung des Berufs als Beamte dokumentiert. Im Unterschied zu Staatsexamina sind Bachelor- und Masterabschlüsse – Diplom- und Magisterabschlüssen vergleichbar – universitäre Grade, deren Vergabe in die Zuständigkeit der Hochschulen fällt; die Bundesländer geben lediglich Eckdaten vor und nehmen die Akkreditierung der Studiengänge vor. Eine Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen stellt für den Lehrerberuf folglich einen Bruch mit bisherigen Traditionen und eine Abkoppelung von der Zulassung zu strukturell vergleichbaren Berufen (insbesondere Ärzten und Juristen) dar.

In international-vergleichender Perspektive nähert sich der Lehrerberuf damit der Situation in Großbritannien und den USA an. In einer solchen internationalen Perspektive muss aber auch festgehalten werden, dass eine Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen und damit eine Förderung von Mobilität nicht auszumachen sind, und zwar weder im Hinblick auf die Länge noch auf die Inhalte der Lehrerausbildung (Erixon, Fränberg & Kallós, 2001). Während die Gesamtdauer bis zum Erreichen eines Masterabschlusses in den USA bei sechs bis sieben Jahren liegt, von denen vier auf das Bachelorstudium entfallen, erreichen Studierende in Großbritannien den Master bereits nach fünf Jahren. Inhaltlich stehen Ein-Fach-, Zwei-Fach- und sogar Vierfach-Ausbildungen nebeneinander – hinzu kommen so genannte „general studies“ oder „liberal arts“ mit allgemein bildendem Charakter. Die Hoffnungen auf internationale Mobilität müssen weiter relativiert werden, da diese in der Lehrerausbildung in der Vergangenheit weniger durch das Ablegen von Staatsexamina behindert wurden als durch die gerade im Bildungsbe- reich deutlich spürbare Bindung an kulturelle Traditionen, die sich u. a. in stark national geprägten Curricula widerspiegeln, sowie nicht zuletzt durch den Beamtenstatus der deutschen Lehrerinnen und Lehrer.

4. Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung

Die Leistungsfähigkeit der Lehrerausbildung wird in Deutschland bisher weitgehend über staatliche Vorgaben zu sichern versucht. Hinzu kommen formal externe Prüfungen der Ergebnisse durch Staatsexamensprüfungen. Eine

empirische Prüfung ihrer Wirksamkeit wurde nicht vorgenommen, entsprechend schmal ist die Datengrundlage, wenn es um Aussagen zu Wirkungen der Lehrerausbildung geht.

In Bezug auf das fachliche Wissen von Lehrerinnen und Lehrern konnte bisher kein konsistent positiver Zusammenhang zu ihrem Handeln im Unterricht bzw. zu Schülerleistungen festgestellt werden (Blömeke, 2004b). Möglicherweise muss von einem „Deckeneffekt“ ausgegangen werden: Um hohe Schülerleistungen zu erreichen, ist ein gewisses Maß an Fachwissen notwendig; über einer gewissen Schwelle ist aber kein zusätzlicher positiver Effekt festzustellen. In Bezug auf das fachdidaktische Wissen konnte dagegen ein konsistent positiver Zusammenhang zu Lehrerhandeln bzw. Schülerleistungen festgestellt werden. Da die entsprechenden Studien vor allem aus dem englischsprachigen Raum stammen, ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Verständnis von „Fachdidaktik“ dort vergleichsweise eng ist, indem vor allem fachspezifische Unterrichtsmethoden gelehrt werden. In Bezug auf das erziehungswissenschaftlich-pädagogische Wissen ist die Forschungslage erneut widersprüchlich.

Dass sich berufsspezifische Einstellungen und berufsunspezifische Persönlichkeitsmerkmale auf Lehrerhandeln bzw. Schülerleistungen auswirken, kann als empirisch gut abgesichert gelten. Im Hinblick auf Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen kann festgestellt werden, dass gewisse Mindestbedingungen erfüllt sein müssen, damit sie langfristig beruflichen Erfolg haben: eine gewisse Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit, ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und eine nicht zu geringe Selbstwirksamkeitserwartung (Mayr & Mayrhofer 1994, Schmitz & Schwarzer 2002). Ein subjektiv hohes Belastungserleben bringt das Risiko eines vorzeitigen „Ausgebranntseins“ (*burn out*) mit sich und geht mit einer negativen Leistungsentwicklung bei Schülern einher (Helmke, Hosenfeld & Schrader 2002, S. 430 ff.).

Eine Verbesserung der Datenlage zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung ist von zwei internationalen Vergleichsstudien zu erwarten. Im Rahmen der Studie „Mathematics Teaching in the 21st Century (MT21)“ wurden angehende Mathematiklehrerinnen und -lehrer der Sekundarstufe I in sechs Ländern untersucht (Bulgarien, Deutschland, Mexiko, Südkorea, Taiwan und USA). Die Testkonzeption war kompetenzorientiert angelegt und fokussierte auf die

beiden Lehreraufgaben des Unterrichtens und Diagnostizierens (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008a). In Deutschland wurde MT21 als lokale Vollerhebung in vier Ausbildungsregionen konzipiert.

Ein Kernergebnis von MT21 ist, dass für das mathematische und das mathematikdidaktische Wissen ein deutlicher Leistungsvorsprung angehender Gymnasiallehrerinnen und -lehrer gegenüber denen für die Grund-, Haupt- und Realschulen festzustellen ist. Hier spiegeln sich vermutlich unterschiedliche Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung wider. Die Gruppe der angehenden Gymnasiallehrkräfte hat eine deutlich längere Fachausbildung erhalten als die Gruppe der angehenden GHR-Lehrkräfte. Für praktizierende Lehrkräfte konnten vergleichbare Leistungsunterschiede nachgewiesen werden (Brunner et al., 2006).

Sowohl in Mathematik als auch in Mathematikdidaktik kann von einer kontinuierlichen substanziellen Entwicklung während der Lehrerausbildung ausgegangen werden. Die MT21-Daten stützen in diesem Zusammenhang die Hypothese, dass die längere erste Phase zu größeren Leistungssprüngen führt als die kürzere zweite Phase. Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich die Kompetenzstände zwischen den angehenden GHR- und Gymnasiallehrkräften im Laufe der Ausbildung auseinander entwickeln (vgl. zu den Befunden die Beiträge in Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008).

Angehende Grund-, Haupt- und Realschullehrerinnen und -lehrer (GHR) haben am Ende ihrer Ausbildung ein insgesamt umfangreicheres erziehungswissenschaftliches Wissen erworben als angehende Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Der Unterschied in den Gesamtestleistungen geht auf ein umfangreicheres pädagogisch-psychologisches Wissen der angehenden GHR-Lehrkräfte zurück, deren Leistungen in allen bewerteten Kriterien besser sind: deklaratives und prozedurales Wissen, Gebrauch der Fachsprache und Vernetztheit der Argumentation (ebd.).

Eine Einordnung dieser Ergebnisse in einen internationalen Vergleich mit repräsentativen Stichproben wird eine Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* ermöglichen. Die „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M)“ findet zurzeit in allen 16 Bundesländern statt. Erste Ergebnisse sind für Herbst 2009 zu erwarten.

Literatur

- Bellenberg, G. & Thierack, A.: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen: Leske und Budrich 2003.
- Blömeke, S.: B.A.- und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerbildung – Chancen und Probleme. In: N. Seibert (Ed.), Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche (pp. 163–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001.
- Blömeke, S.: Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002.
- Blömeke, S.: Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wild (Eds.), Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann 2004a.
- Blömeke, S.: Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wild (Eds.), Handbuch Lehrerbildung (pp. 59–91). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann 2004b.
- Blömeke, S.: KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 6, 2006, 25–33.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -Referendare – erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T. et al.: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 2006, 521–544.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission Stuttgart: Klett 1970.
- Erixon, P.-O., Frånberg, G.-M. & Kallós, D. (Hrsg.): The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union. Umeå: Umeå Universität 2001.
- KMK (2004). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (2005). Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen. Hier: Ergänzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben ...“ vom 10.10.2003. NS 310. KMK, 02.06.2005, Quedlinburg (Ms.).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 1997a). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 28.2.1997.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 1997b). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und für alle oder einzelne Schulformen der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2). Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 28.2.1997.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 1997c). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für alle oder einzelne Schulformen der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3). Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 28.2.1997.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 1997d). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II [allgemein bildende Fächer] oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 28.2.1997.
- Terhart, E.: Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wild (Eds.): Handbuch Lehrerbildung (pp. 37–59). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann 2004.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Sigrid Blömeke
Professorin für Systematische Didaktik
und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin



© Sandra Cunningham
– fotolia.com